

# Literaturgeschichte vernetzt – neue Wege zu alten Texten

Ist die Literaturgeschichte noch ein produktives Thema für die Deutschdidaktik? Spätestens seit der kompetenzorientierten Wende muss sie als ein brachliegendes oder doch wenig beachtetes Feld der Disziplin gelten – oder, um eine vergleichbare Metapher Karlheinz Fingerhuts anzuführen, als »eine unaufgeräumte Baustelle der kompetenzorientierten Deutschdidaktik« (Fingerhut 2013). Dass auf dieser Baustelle kaum jemand aus der fachlichen Zunft aufräumen, geschweige denn entschieden weiterbauen möchte, liegt möglicherweise daran, dass literaturgeschichtliche Kenntnisse im Deutschunterricht im Ruf stehen, häufig allzu starre Wissensbestände auszubilden. Als solche können sie, so die nicht ganz unberechtigte Befürchtung, produktive Zugänge zu literarischen Texten bisweilen eher verstellen, als sie zu eröffnen – nämlich indem Schülerinnen und Schüler sie schablonenartig auf Texte applizieren oder sozusagen mit der Checkliste in der Hand Epochenmerkmale abarbeiten, statt sich zunächst den Texten selbst in ihrer ästhetischen Faktur und Bedeutungsvielfalt zu öffnen. Und gerade die gerne als *starr* apostrophierten Epochen-

konzepte sind seit langem einer Kritik von literaturwissenschaftlicher Seite ausgesetzt, die sie auch für eine literaturdidaktische Behandlung suspekt werden lassen (vgl. schon Korte 2003).

Gleichwohl gibt es empirische Belege dafür, dass die Vermittlung von literaturgeschichtlichem Wissen und eben auch von (didaktisch simplifizierten) Epochenbegriffen nach wie vor eine große Rolle im Deutschunterricht der Sekundarstufe spielt (vgl. den Beitrag von Meier in diesem Heft) – und ein flüchtiger Blick in gängige Unterrichtswerke stützt diesen Befund. Literaturgeschichte ist also nach wie vor ein Thema im Schulunterricht und sollte es daher auch für die deutschdidaktische Forschung sein. Zumal kein Weg an der Einsicht vorbeiführt, dass (literar)historisches Wissen, oder zumindest die Sensibilisierung für die historische Dimension von Literatur, eine wichtige Rolle für eine kompetentere literarische Lektüre spielt.

Dieser Einsicht ist auch das vorliegende Heft verpflichtet. Ob es, um noch einmal auf Fingerhuts Metapher zurückzugreifen, nur erste überfällige Aufräumarbeiten auf der didaktischen Baustelle des Literaturgeschichtsunterrichts in Angriff nimmt oder bereits an der einen oder anderen Stelle weiterzubauen vermag, sei hier dahingestellt. Jedenfalls war für uns der Aspekt der *Vernetzung* leitend: einer Vernetzung zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen, Kompetenzbereichen, lebensweltlichen Bezügen und methodischen Zugängen.

Während sich nämlich die literaturdidaktische Debatte in der Vergangenheit vor allem um die Konstruktion des Gegenstands drehte, etwa die Legiti-

mation von Literaturgeschichte im Unterricht allgemein oder die Problematik von Epochenbegriffen (vgl. *Der Deutschunterricht* 6/2003 und *ide* 4/2012), rückt dieses Heft gesellschaftliche und unterrichtspraktische Aspekte in den Fokus. Dabei geht es konkret um folgende Fragen:

Wie lässt sich Literaturgeschichte in einer globalisierten und multiethnisch geprägten Mediengesellschaft unterrichten?

- Wie kann man Literaturgeschichte stärker mit den historischen Dimensionen anderer Fächer und der Universalgeschichte vernetzen?
- Sollte man den Gegenstand nicht stärker als eine Geschichte »von unten« modellieren, die an die Lebenswelt der Schüler\*innen andockt?
- Wie kann man Literaturgeschichte attraktiver und anschaulicher für die Lernenden aufbereiten?
- Aus empirischer Perspektive wird gefragt: Wie ist es eigentlich um das literaturgeschichtliche Wissen von Schüler\*innen und Lehrkräften bestellt und inwieweit können sie dieses Wissen sinnvoll mit literarischen Texten in Verbindung bringen?

Zielsetzung eines zeitgemäßen Literaturgeschichtsunterrichts wäre unter der Maßgabe einer vielfältigen Vernetzung nicht nur der Aufbau literaturgeschichtlichen Wissens und dessen Operationalisierung, sondern auch die Bildung eines »Geschichtsbewusstseins« (Pandel 1987), d. h. die Förderung von Einsichten in typische literaturhistorische Konstellationen und Prozeduren. Schüler\*innen könnten so in die Lage versetzt werden, sowohl

Bedingungen der Entstehung, Verbreitung und Rezeption von Literatur als auch die verschiedenen Möglichkeiten, wie Literaturgeschichte konstruiert und tradiert wird, zu entdecken und zu erforschen.

Dabei wollen wir bewusst nicht nur, wie üblich, die Sekundarstufe II, sondern auch die Sekundarstufe I in den Blick nehmen. Denn es ist nicht einzusehen, warum dort Geschichte unterrichtet wird, literaturgeschichtliches Lernen aber allein Schüler\*innen der Oberstufe vorbehalten sein soll.

### **Zu den einzelnen Beiträgen: Konzeptionelle, historische und empirische Zugänge zum Literaturgeschichtsunterricht**

Ganz in diesem Sinne stellt *Carlo Brune* im ersten der vier Basisbeiträge *Literaturgeschichte für alle* in Aussicht. »Für alle« meint hier: für Schüler\*innen jeder Altersgruppe und Schulstufe. Überraschend und innovativ erscheint dies vor allem, weil Brune schon für den Deutschunterricht der Primarstufe zeigt, wie dort ein Bewusstsein für kultur- und literaturgeschichtliche Zusammenhänge geweckt werden kann – desto mehr und desto expliziter dann im Unterricht der Sekundarstufe 1 und selbstverständlich der Sekundarstufe 2. So demonstriert Brune zunächst anhand von Volksmärchen, wie sich zeitgebundene Konventionen in die Texte einschreiben und inwiefern schon Grund- bzw. Volksschüler\*innen einen ersten Blick dafür entwickeln können. Der Fabelstoff von der Grille und der Ameise ist es sodann, der in seinen historisch höchst unterschiedlichen Gestaltungen auf der frühen

Sekundarstufe zum Thema einer (literar)historischen Betrachtungsweise werden kann. Exemplarisch für den Unterricht der Sekundarstufe 2 zeigt Brune schließlich anhand des Epochenumbruchs um 1800, wie unterschiedliche Diskurse und Konventionen einander eher überlappen, statt sich im Zuge eines Epochenwechsels akkurat die Klinke in die Hand zu geben.

Literaturgeschichtsunterricht ist immer auch Arbeit an und mit dem Kanon: Um Epochenmerkmale zu demonstrieren, wird in aller Regel auf kanonisierte literarische Texte zurückgegriffen, zugleich damit schreibt die Schule einen Kanon fest und fort. In diesem Sinne erzählt *Christian Dawidowski* die Geschichte des Literaturunterrichts in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert als eine Geschichte der Kanonbildung, der Kanonrevision, der Perpetuierung eines Kanons und auch der Versuche, sich des Kanons wie einer Last zu entledigen. Dass einerseits solche Unternehmungen, einen Kanon abschütteln zu wollen, immer mit Scham verbunden sind, dass aber andererseits die Fortschreibung des Kanons durch dessen Persistenz Unbehagen erzeugt, ist ein kulturpsychologisches Phänomen, das Dawidowski auf erhellende Weise mit Freuds Arbeit zum *Unbehagen in der Kultur* in Verbindung bringt.

Auf der Grundlage der von ihr mitkonzipierten und -ausgewerteten empirischen LUK-Studie (*Literarästhetische Urteilskompetenz, 2007–2013*) argumentiert *Christel Meier*, dass literaturhistorisches Faktenwissen und dessen Zuordnung zu literarischen Texten eine veritable und unverzicht-

bare Teilkompetenz literarischen Verstehens darstellt. Das ist insofern von Bedeutung, als die Frage, ob literaturhistorisches Faktenwissen das Verstehen literarischer Texte eher befördere oder verhindere, im fachdidaktischen Diskurs durchaus umstritten ist. Im Rahmen der LUK-Studie wurde unter anderem erhoben, wie Lehrkräfte die Bedeutung von literaturhistorischem Wissen und Schüler\*innen die eigenen Kenntnisse auf diesem Gebiet jeweils einschätzen. Wie literaturhistorisches Wissen allerdings erworben und bei der Textinterpretation operationalisiert wird, ist noch weitestgehend ungeklärt. Meier gibt hierzu einen kurzen Überblick über den überschaubaren Forschungsstand und formuliert Probleme sowie wichtige Forschungsdesiderate.

Auch *Nathalie Kónya-Jobs* befasst sich mit der Frage, ob literaturgeschichtliche Kontextualisierung eine Teilkompetenz literarischen Verstehens ist, kommt dabei allerdings zu einem differenzierten Ergebnis: »Literarhistorisches Verstehen ist modellierbar, operationalisierbar und messbar, es ist also ein valides Konstrukt. Es ist auch kompetenzförmig, aber [...] keine vollgültige Kompetenz, sondern eine Fähigkeitsdisposition.« Sie formuliert diese These in ihrer bald zum Thema Literaturgeschichte im Deutschunterricht erscheinenden, größtenteils empirisch ausgerichteten Habilitationsschrift, deren Ergebnisse sie im Beitrag zusammenfasst. In einem methodisch ausgefeilten Dreischritt nimmt sie curriculare Vorgaben, Überzeugungen von Lehrpersonen und Rezeptionsprozesse von Schüler\*innen im Zusammenhang mit Literatur-

geschichte in den Blick, untersucht beispielsweise, ob unterschiedliche paradigmatische Ansätze der Literaturgeschichtsdidaktik literarhistorisch-kontextualisierendes Verstehen mehr oder weniger fördern.

### Vernetzungen, Ausblicke und neue Wege

Literaturgeschichte im Fach Deutsch ist nicht notwendig deutsche Literaturgeschichte. Eine speziell österreichische Perspektive auf das Thema eröffnet *Hajnalka Nagy*. Ausgehend von dem Befund, dass es eine verbindliche Geschichte »der« österreichischen Literatur nicht geben kann, schon gar nicht, wenn diese eine sprachliche und nationale Identität begründen soll (was natürlich auch für entsprechende Versuche in Deutschland gilt), schlägt sie einen kritisch-(re)konstruktiven Unterrichtszugang zur Thematik vor. Dazu sollen klischeeartige Zuschreibungen zu einer »typisch österreichischen« Literatur dekonstruiert und neuere Ansätze zur Literaturgeschichtsschreibung kritisch reflektiert werden. Ein Bewusstsein der Vielstimmigkeit und auch Mehrsprachigkeit von Literatur in bzw. aus Österreich sollen auch Projekte zur jeweils lokalen Literaturproduktion der Gegenwart zu wecken helfen.

Der Geschichtsdidaktiker *Thomas Hellmuth* skizziert einen interdisziplinären Zugang zur Literaturgeschichte. Ausgehend vom angenommenen gemeinsamen Ziel der Geschichts- und Literaturdidaktik, Gesellschaftskritik und soziale Teilhabe zu fördern, sieht er in literarischen Texten Reflexionsangebote, die ästhetische und emotio-

nale Zugänge zu historisch relevanten Themen bieten. Anhand eines dieser Themen, die Hellmuth als »Basiskonzepte« bezeichnet, dem Konzept von »Freiheit«, exemplifiziert der Autor das Zusammenwirken genuin historischer Quellen und literarischer Texte, die so gemeinsam einen Deutungsrahmen für lebensweltliche Erfahrung bilden können, indem sie ein Basiskonzept von Freiheit hervorbringen, dieses aber auch, nicht zuletzt ob des ihnen innerwohnenden vorstellungsbildenden Potentials, immer wieder dynamisch verändern.

Einen kritischen Blick auf konventionelle Wege der Literaturgeschichtsschreibung wirft *Magdalena Kießling*, indem sie eine postkoloniale Perspektive auf das Thema eröffnet. Dieser gemäß verdecken die gängigen Konstruktionen literarischer Epochen durch ihre Orientierung an politischen Umbrüchen und literarischen Innovationen im abendländischen Kulturkreis übergreifende koloniale, rassifizierende Diskurse und Schreibweisen. Um diese, auch im Deutschunterricht, aufzudecken, empfiehlt Kießling postkoloniale Re-Lektüren kanonisierter Texte. Exemplarisch unternimmt sie eine solche Re-Lektüre anhand des erst kürzlich in den Schulkanon aufgenommenen Jugendromans *tschick* von Wolfgang Herrndorf. Abschließend gibt sie Ausblicke auf einen postkolonial und rassismuskritisch informierten schulischen Umgang mit Literatur sowie auf neuere Erzähltexte, welche die hegemonial-weiße Perspektivierung gezielt durchbrechen.

*Katharina Böhnert* zeigt in ihrem Beitrag, dass literaturhistorische Sinnbildung nicht ohne vertiefte Sprach-

reflexion auskommt. Anhand dreier Texte aus unterschiedlichen Epochen (Mittelalter, Moderne/Expressionismus und Gegenwart) legt die Autorin dar, dass Metaphernbildung stark abhängig vom jeweiligen literaturhistorischen Kontext ist. Die sprachliche Ausgestaltung »uneigentlicher Rede« spiegelt, wie Böhnert an allen drei Beispieltexen zeigt, nicht selten das poetologische Programm von Autor\*in/ Epoche wider. Dies mit Schüler\*innen zu erforschen, schärft deren Bewusstsein dafür, dass Literatur- und Sprachgeschichte zwei Seiten derselben Medaille sind. Denn die historische Entwicklung sprachlicher Bilder ist zwar (im weitesten Sinne) der Stilistik und damit der Sprachgeschichte zuzurechnen, andererseits jedoch immer wieder unverzichtbarer Gegenstand literaturhistorischer Überlegungen.

*Sebastian Bernhardt* erkundet Wege zum Literaturgeschichtsunterricht über verfremdende und parodierende mediale Adaptionen kanonisierter literarischer Texte. So zeigt er anhand von Jan Böhmermanns karikierender Nacherzählung von Fontanes *Effi Briest*, wie soziale Konventionen und Herrschaftsstrukturen (hier speziell im Bereich der Geschlechterhierarchie), die die Folie der Erzählung bilden, in der anachronistisch-satirischen Überzeichnung plakativ zur Diskussion gestellt werden; was wiederum Reflexionen über subtilere Ausleuchtungen von Herrschaft und (innerer) Unfreiheit in Fontanes Roman eröffnen kann. Ähnliches gilt für eine filmische Adaption des Grimm'schen Märchens *Dornröschen*: Der Film *Maleficent* (USA 2014) schreibt den Märchenplot gemäß gegenwärtig gültiger bzw. erwünschter

Rollenbilder um und erlaubt durch diese kontrastierende Verfremdung einen distanzierten Blick auf vertraute Konventionen gesellschaftlicher und narrativer Art.

### Unterrichtskonzepte

In einem ganz buchstäblichen Sinne hat *Mirijam Geßler* das Thema *Literaturgeschichte vernetzt* realisiert. Sie stellt ein an einer berufsbildenden Schule durchgeführtes Projekt vor, in welchem sie die Thematik literarischer Epochenbegriffe mit dem Einsatz der KI-Plattform ChatGPT verbunden hat. Das Sprachmodell sollte nach Maßgabe der Schüler\*innen Gedichte oder Fabeln in epochentypischer Gestalt (Barock, Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik) verfassen. Wie Geßler zeigen kann, führte diese Herangehensweise gerade nicht dazu, dass die Lernenden die Arbeit einfach an die KI delegierten. Vielmehr mussten sie die KI-generierten Texte kritisch auswerten und dementsprechend ihre Prompts fortgesetzt nachjustieren, wodurch sie sich auf motivierende und kognitiv anregende Weise mit Epochenkonzepten und Textmerkmalen auseinandersetzten.

*Günther Bärnthaler* schließlich zeigt in seinem Praxisbeitrag zu Wernhers Versnovelle *Helmbrecht*, dass Adoleszenzliteratur für die Schule nicht notwendig Gegenwartsliteratur sein muss. Durch den Vergleich des mittelalterlichen Textes mit Wolf Haas' Roman *Junger Mann* eröffnen sich Schüler\*innen nicht nur Perspektiven auf die literaturhistorische Entwicklung einer Gattung (Adoleszenz- bzw. *Coming of Age*-Roman). Indem er

gegenwärtige Fragen des Erwachsenwerdens mit solchen, die im *Helm-brecht* verhandelt werden, kontrastiert, leistet Bärnthaler einen wertvollen Beitrag zur Identitätsarbeit im Literaturunterricht. »Nebenbei« thematisiert der Beitrag exemplarisch das Phänomen der Intertextualität als epochenübergreifendes Prinzip literarischen Schaffens.

### Auswahlbibliografie und Magazin

*Literaturgeschichte vernetzt*, so heißt das Thema des vorliegenden Hefts. Um zentrale Anschlussstellen an den diesbezüglichen literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs kümmert sich *Gernot Knittelfelder* mit seiner Auswahlbibliografie. Dort bezieht er auch bewährte Unterrichtsmaterialien und einschlägige Internetquellen mit ein und stellt so eine hilfreiche Orientierung für die wissenschaftliche ebenso wie für die unterrichtspraktische Beschäftigung mit dem Themenkomplex bereit.

Das Heft schließt mit Ausblicken auf deutschdidaktische Neuerscheinungen: eine ausführliche Rezension in der Rubrik *ide* empfiehlt, verfasst von *Norbert Kruse*, sowie zwei Kurzrezensionen zu Büchern, die sich Neu im Regal finden.

MATTHIAS PAULDRACH  
JOHANNES ODENDAHL

### Literatur

- FINGERHUT, KARLHEINZ (2013): Literaturgeschichte – eine unaufgeräumte Baustelle der kompetenzorientierten Deutschdidaktik. In: Frickel, Daniela A.; Boelmann, Jan M. (Hg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 79–103.
- KORTE, HERMANN (2003): Editorial: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 2–11.
- PANDEL, HANS-JÜRGEN (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik* 12, S. 130–141.

---

MATTHIAS PAULDRACH ist assoziierter Universitätsprofessor für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Literatur- und Mediendidaktik, insbesondere Filmdidaktik und (auto-)biographische Texte im Literaturunterricht. E-Mail: matthias.pauldrach@plus.ac.at

JOHANNES ODENDAHL ist Universitätsprofessor für Deutschdidaktik an der Universität Innsbruck. Sein besonderes Forschungsinteresse gilt der Erkundung des literarischen bzw. ästhetischen Verstehens, der Verwandtschaft von Literatur und Komik/Humor/Ironie sowie den intermedialen Berührungspunkten von Literatur und Film, bildender Kunst sowie speziell Musik. E-Mail: johannes.odendahl@uibk.ac.at